



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JOSIÉLLINGTON ARAÚJO DA SILVA

O PAPEL DO EDUCADOR NA PRÁTICA DO PROCESSO AVALIATIVO EFICAZ

JOÃO PESSOA - PB

2013

JOSIÉLLINGTON ARAÚJO DA SILVA

O PAPEL DO EDUCADOR NA PRÁTICA DO PROCESSO AVALIATIVO EFICAZ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ms. Danielle Menezes De Oliveira

JOÃO PESSOA - PB

2013

S586p Silva, Josiéllington Araújo da.

O papel do educador na prática do processo avaliativo eficaz /
Josiéllington Araújo da Silva. – João Pessoa: UFPB, 2013.
58f.

Orientador: Danielle Menezes de Oliveira
Monografia (graduação em Pedagogia – modalidade a distância)
– UFPB/CE

1. Avaliação. 2. Prática pedagógica. 3. Educação infantil.
I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37.091.26 (043.2)

JOSIÉLLINGTON ARAÚJO DA SILVA

O PAPEL DO EDUCADOR NA PRÁTICA DO PROCESSO AVALIATIVO EFICAZ

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Licenciatura Plena em Pedagogia na
Modalidade a Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da
Paraíba - UFPB, como requisito
institucional para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ms. Danielle Menezes
De Oliveira

Aprovado em: 21/01/2014.

Banca Examinadora:

Prof.^a Ms. Danielle Menezes de Oliveira
Prof.^a Orientadora
Universidade Federal da Paraíba-UFPB

Prof.^a Dra. Maria Helena da Silva Virginio
Prof.^a Convidada
Universidade Federal da Paraíba

*Dedico à minha mãe, Maria Luzinete de Araújo, pelo
amor incondicional e à Evandriléia David Braz,
parceira no curso, minha “orientadora” de todos os
dias.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, pela vida, saúde, amor e sabedoria a mim oferecidos.

Aos meus pais, meus familiares e meus amigos pela paciência, confiança e carinho a mim ofertados.

A professora Ms. Daniele Menezes de Oliveira pela atenção e orientações proporcionadas.

A todos os meus colegas de trabalho, da Igreja, alunos e professores do Curso Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em sua modalidade a distância por cada incentivo e pelo apoio cotidiano.

A todos, muitíssimo obrigado!

“Há um tipo de educação que tem por objetivo produzir conhecimentos para transformar o mundo, interferir no mundo, que é a educação científica. Mas, há uma educação – e é isso o que chamo realmente de educação – na qual o objetivo não é fazer nenhuma transformação no mundo, é transformar as pessoas!”

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como proposta oferecer suporte para a compreensão do papel do educador na prática de uma avaliação eficaz, analisando a importância da avaliação para o desenvolvimento da Educação Infantil e refletindo acerca das práticas lúdicas de ensino e de sua relação com o processo avaliativo. Para isso, são apresentadas discussões referentes à Educação Infantil, à prática de ensino e à avaliação, embasadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e em autores como Piletti (2010), Cordeiro (2010), Perrenoud (1999), dentre outros que refletem o papel da avaliação na prática educativa. A pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa e de natureza exploratório-descritiva, e através da aplicação de entrevistas e questionários com professores, supervisores e gestores de escolas de Educação Infantil, da rede pública do município de Mari – PB, buscou-se refletir acerca das atuais formas de avaliação e das maneiras a partir das quais ela pode ser desenvolvida. Mediante as análises críticas sobre a temática, concluiu-se que a avaliação é um processo imprescindível no trabalho de qualquer docente e, portanto, ao educador que atua na Educação Infantil. Ela necessita, pois, ser desenvolvida de maneira eficaz, contextualizada, crítica, contínua e construtivista.

Palavras chave: Avaliação; Prática Pedagógica; Educação Infantil.

ABSTRACT

This monographic paper aims to provide support for understanding the role of the educator in the practice of effective assessment, analyzing the importance of evaluation to the development of early childhood education and reflecting about the leisure practices of teaching and its relation to the evaluation process. To this end, discussions relating to Early Childhood Education, the practice of teaching and assessment - informed in the National Curriculum for Early Childhood Education and authors like Piletti (2010), Cordeiro (2010), Perrenoud (1999) are presented, among others reflect the role of evaluation in educational practice. The research is characterized by qualitative and exploratory - descriptive nature, and through the application of questionnaires and interviews with teachers, supervisors and administrators of preschools, public network of the city of Mari - PB, we sought to reflect on current forms of assessment and ways from which it can be developed. Through critical analysis on the subject, it was concluded that the assessment is an essential process in the work of any teacher and therefore the educator engaged in Early Childhood Education. It therefore needs to be developed effectively, contextualized, critical, continuous and constructive.

Keywords: Childhood Education, Teaching Practice, Evaluation.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 UMA REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	11
2.1 Um breve Histórico da Educação Infantil no Brasil	11
2.1 Situando a Educação Infantil e a Importância das Práticas Lúdicas.....	14
3 UMA REFLEXÃO ACERCA DA AVALIAÇÃO	17
3.1 Uma Reflexão acerca da Prática Educacional e da Avaliação	17
3.2 Avaliação: para Selecionar ou para Aprender?	200
3.3 Pensando nos Instrumentos e nos Resultados da Avaliação	23
3.4 Repensando a Avaliação Escolar	26
4 PRECURSO METODOLÓGICO	30
4.1 Caracterização Da Pesquisa	30
4.2 Sujeitos Da Pesquisa.....	30
4.3 Instrumentos para a Coleta de Dados	31
4.4 Procedimentos Metodológicos	32
4.5 Análise dos Dados.....	33
5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	34
5.1 Educação Infantil, Práticas Lúdicas e Avaliação	34
5.2 Uma análise sobre a visão pessoal dos gestores e supervisores.....	38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS.....	44
APÊNDICE.....	49

1 INTRODUÇÃO

Uma análise cuidadosa acerca do contexto escolar comprova que a escola é cercada de inúmeros aparatos que dificultam o trabalho de professores e que, muitas vezes, até impedem o desenvolvimento eficaz de uma educação sistematizada. Assim, a prática pedagógica em geral, a relação entre alunos e professores e, especialmente, as formas de avaliação desenvolvidas acabam simplesmente não funcionando, ou fazendo-o de forma pouco satisfatória. Pacheco e Zabalza (1995) afirmam, nesse contexto, que os resultados escolares dos alunos formam um dos campos mais problemáticos do sistema educativo e infelizmente essa problemática se relaciona muitas vezes, ou quase sempre, com a avaliação.

De acordo com Piletti (2010), sabatina, prova, exame, verificação da aprendizagem e avaliação são termos que apresentam uma conotação negativa para a grande maioria das pessoas que passaram por uma escola. Isso se deve, sem dúvida, a experiências negativas em relação à avaliação. Nesses aspectos, ele define avaliação como sendo um processo contínuo de pesquisas que devem visar, por excelência, à interpretação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes dos alunos diante das práticas de ensino. Para esse autor, a avaliação não pode ser tida como um fim, mas como um meio, que permite verificar até que ponto os objetivos da prática docente estão sendo alcançados.

Assim, se avaliar é tido como comprovar saberes, mensurar resultados, confirmar o sucesso de determinadas práticas usadas na construção de conhecimentos, é necessário que cada educador reflita conscientemente em relação ao que merece realmente ser avaliado e, especialmente, de que forma essa avaliação deve ser feita. É preciso, dessa maneira, que novas metodologias sejam traçadas e que a avaliação passe a ser desenvolvida de forma progressivamente eficaz, contínua, construtivista e concreta.

Autores como Demo (1988), Luckesi (1996) e Perrenoud (1999) afirmam que a avaliação deve ser tida como parte integrante do projeto pedagógico da escola, como sendo um de seus elementos constitutivos e não apenas como procedimento técnico referente à medida do desempenho dos aprendentes. Perrenoud (1999), por exemplo, refere-se a ela colocando-a entre duas lógicas, que merecem ser analisadas: uma a serviço da seleção e a outra a serviço das aprendizagens que

são formadas a partir de várias formas. No primeiro aspecto, referindo-se a normas ou a critérios e, no segundo, relacionando-a a um caráter eminentemente formativo.

Nessa perspectiva, se objetiva, no presente estudo, analisar a importância da avaliação para o desenvolvimento eficaz e concreto da Educação Infantil, já que essa se trata de uma etapa de ensino importantíssima e determinante para os desenvolvimentos cognitivos gerais de um aluno. Para isso, busca-se refletir acerca da Educação Infantil, de sua relação com as práticas lúdicas de ensino e da relação que ela estabelece com o processo avaliativo, entendendo a avaliação como uma prática facilitadora do desenvolvimento do processo cognitivo de uma criança; refletindo acerca das atuais formas de avaliação e discutindo os principais problemas que atingem as metodologias do processo avaliativo e que danificam o sucesso real da educação.

Tem-se, portanto, a partir de reflexões acerca dessa temática, a oportunidade de criação de novas formas eficazes de avaliação, de maneira que se analise não apenas os conteúdos didáticos e sistematizados, mas as consequências que a construção de conhecimentos, baseados nesses conteúdos e no próprio mundo, trará para aqueles que são sujeitos ao processo avaliativo, a fim de que se tenha uma avaliação ponderada, democrática, eficaz e contínua.

Ao longo das discussões, serão apresentadas reflexões relacionadas à Educação Infantil, a sua relação com as metodologias lúdicas de ensino, como forma facilitadora do processo de aprendizagem e de avaliação, à prática educacional e à avaliação como um todo, aos objetivos dessa avaliação e aos seus instrumentos e resultados. Para isso, serão utilizadas referências diversas, apoiadas, por exemplo, em discussões apresentadas por Moyles (2002), Piletti (2010), Cordeiro (2010), Perrenoud (1999), dentre outros autores, como estudos de caso de algumas escolas públicas do município de Mari - PB e também em análises pessoais embasadas em uma visão predominantemente crítica.

2 UMA REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Um breve Histórico da Educação Infantil no Brasil

O pensar Educação Infantil precisa ser analisado em um sentido muito amplo, já que inúmeras são as influências pelas quais a criança é atingida, na família e na comunidade, antes de ser inserida na escolarização oficial. Isto é, mesmo sabendo que a criança desenvolverá, na Escola, habilidades diversas que contribuirão para suas formações futuras, reconhece-se que a família e o contexto social em que ela está inserida é capaz de contribuir para significativos desenvolvimentos, apesar de não serem essas as mesmas habilidades que são desenvolvidas quando a criança está em uma instituição de ensino, no contato com outras crianças e com metodologias destinadas exclusivamente aos seus desenvolvimentos cognitivos.

No mesmo contexto, Kuhlmann afirma que:

Pode-se falar de Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas há outro significado mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica de instituições educacionais para a criança pequena, de 0 a 6 anos de idade (KUHLMANN, 2003, p 469).

Segundo esse autor, essas instituições surgiram durante a primeira metade do século XIX em vários países europeus, participando de uma série de iniciativas relacionadas à questão social, que envolviam a crescente industrialização e urbanização da época.

Dessa maneira, sob uma perspectiva mais específica, a Educação Infantil é vista atualmente como sendo a primeira etapa da educação básica, o período de vida escolar que atende a crianças de 0 a 5 anos de idade no Brasil; a fase em que a criança terá acesso a atividades que estimulem seu desenvolvimento físico, intelectual e cognitivo.

Historicamente, a Educação Infantil passou por significativas mudanças. Tendo uma história amplamente recente no país, a Educação Infantil surge com instituições de caráter eminentemente assistencial. A partir do processo de urbanização e industrialização brasileiras, a mulher começa a inserir-se no mercado de trabalho e começa a haver a necessidade de alguma organização que acolhesse as crianças pequenas durante esse período de trabalho.

Inicialmente, as crianças eram acolhidas pelas chamadas mulheres de caridade, que não trabalhavam e se dispunham a cuidar das crianças dos familiares e conhecidos. Posteriormente, com a organização gradativa dos sindicatos e de associações trabalhistas, passou a ser reivindicado do governo uma instituição que cuidasse das crianças, como creches e/ou pré-escolas.

Enquanto as instituições públicas eram criadas para atender às crianças pobres, visando unicamente o assistencialismo, que incluía cuidados com a alimentação, higiene e segurança física, as particulares já começavam a apresentar propostas de cunho educacional, enfatizando especialmente a socialização e a preparação para o ensino regular. Conforme afirma Kamer (2001), observa-se, nesse contexto, que as crianças de diferentes classes sociais eram vistas de forma distinta, já que as classes menos favorecidas eram atendidas apenas com o desenvolvimento de propostas trabalhistas, enquanto que as de famílias com melhores rendas eram preparadas em termos de socialização e de criatividade.

Após muitas reivindicações e lutas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei 4024/61) incluiu maternais, jardins de infância e pré-escolas no sistema de ensino da época. No entanto, foi apenas com a Constituição Federal de 1988 que a Educação Infantil passa pela primeira vez no Brasil a ser vista como um direito próprio de todas as crianças pequenas, independente de sua classe social, quando afirma que a Educação Infantil deve ser desenvolvida em creches e pré-escolas, com crianças de até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade (BRASIL, Constituição, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – LEI Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990) também se posiciona a respeito do fator educacional, enfocando a Educação Infantil, quando afirma em seu artigo 54 que:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

A partir daí, com a LDB Nº 9394/1996 a Educação Infantil ganhou a uma forma mais favorável, no tocante, por exemplo, a especificações de idades e de responsabilidades, apesar de não ser caracterizado como obrigatoriedade escolar.

A LDB apresenta que a Educação Infantil deve começar de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade em instituições educacionais denominadas creches; e deve prosseguir com crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade em pré-escolas; o que torna a Educação Infantil um ciclo completo de 5 anos que integra a primeira etapa da Educação Básica Brasileira (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e que deve ser desenvolvido com as plenas possibilidades de desenvolvimentos gerais e integrais da criança.

A Educação Infantil é, dessa maneira, garantida e regulamentada pela Lei 9.394/96 em uma seção específica, onde se afirma que:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, Lei 9394, 1996).

Ainda nesse contexto, a LEI ORDINÁRIA Nº 12.796 de 04 de Abril de 2013, através de uma Ementa altera a Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo novos critérios para a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, dentre outros, sobre a Educação Infantil, quando afirma que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até **5 (cinco) anos**, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. **(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)**

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de **4 (quatro) a 5 (cinco) anos** de idade. **(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (Grifos meus).**

Referente a essas alterações, vale salientar ainda que:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) **(Grifos meus).**

Diante de toda essa análise, resta-nos, enquanto cidadãos críticos e conscientes de nossos direitos e deveres, apenas lembrar que as crianças precisam de atenção especial, independente de Lei ou instituição a que esteja subordinada e que a prática da Educação Infantil precisa ser desenvolvida baseando-se em metodologias que garantam plenos desenvolvimentos físicos, motores, intelectuais, sociais e cognitivos da criança.

2.2 Situando a Educação Infantil e a Importância das Práticas Lúdicas

Sabe-se que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e que objetiva o pleno desenvolvimento da criança em aspectos que a auxiliem nas atuações futuras como um cidadão crítico, atuante e consciente. Desenvolvimentos psicológicos, motores, sociais, afetivos e cognitivos em geral devem ser trabalhados nessa etapa de ensino a fim de que a criança adquira a habilidade de contribuir eficazmente no processo de construção de seus conhecimentos.

Conforme se encontra na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei 9394/96),

“a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores” (Art. 22 - lei 9394/96); e “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem com finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29 - lei 9394/96).

Nesses aspectos, é extremamente necessário que sejam desenvolvidas práticas que contribuam positiva e eficazmente no integral desenvolvimento das crianças. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta-nos informações mais do que importantes no que diz respeito às metodologias desenvolvidas da Educação Infantil e quais competências cada uma delas consegue desenvolver nas crianças. Brincadeiras, jogos, músicas, atividades de formação pessoal e social precisam, portanto, ser praticadas a fim de que das crianças seja aproveitado cada conhecimento que elas já contêm e, especialmente, sejam formadas competências reais e habilidades diversas.

Nesse contexto, a prática docente na Educação Infantil ganha moldes importantíssimos de análise, afinal, as crianças são seres em constante transformação e o docente precisa desenvolver, a partir de suas metodologias, aparatos que contribuam nessa transformação de maneira positiva.

É nesse pensamento que as práticas lúdicas podem ser discutidas, no sentido, por exemplo, de auxiliarem eficazmente no desenvolvimento de competências e de habilidades diversas nas crianças, afinal, o brincar não pode apenas ser considerado uma forma de divertimento, mas também algo fundamental para o desenvolvimento psicomotor, físico, emocional, cognitivo e social da criança.

Reflexões de autores como Moyles (2002), Lopes (2005), Oliveira (2001), dentre outros indicam que as crianças se desenvolvem bem melhor, especialmente em relação às atividades educacionais, quando são submetidas às práticas lúdicas de ensino, que terão o papel, além de facilitar o desenvolvimento da aprendizagem da criança, de fazê-la se desenvolver em termos sociais, motores, psicológicos e cognitivos. O que também é comprovado pelo RCNEI, quando apresenta que:

brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e, mais tarde, representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades

importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (RCNEI, 1998, p 22, vol. 2).

O brincar, ao contrário do que muitos pensam, não precisa ser espontâneo, ou seja, ideia da criança, inventado ou escolhido por ela, para ser do seu interesse e, de forma efetiva, ir ao encontro de suas necessidades. O fato de ser proposta por um adulto não faz de a atividade lúdica ser menos divertida, ou algo que seja alheio ao mundo infantil. O que faz da brincadeira uma brincadeira, uma diversão, não é quem a sugere, mas a liberdade de ação física e mental, na qual ela possibilita que a criança seja inserida sistematicamente.

O RCNEI se expressa quanto à relevância a essa temática e a que deve ser oferecida à ludicidade, enquanto prática metodológica para a Educação Infantil, quando reflete que “os momentos de jogo e de brincadeira devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural” (RCNEI, 1998, p 200, vol. 3).

A Educação Infantil é, portanto, o período de vida em que a criança deve obrigatoriamente ter acesso a todos os meios metodológicos que ofereçam possibilidades ao seu desenvolvimento; e as práticas lúdicas, quando organizadas e trabalhadas com fins didáticos, propiciam de forma concreta que cada criança aprenda e, simultaneamente, desenvolva-se.

3 UMA REFLEXÃO ACERCA DA AVALIAÇÃO

3.1 Uma Reflexão acerca da Prática Educacional e da Avaliação

A avaliação é, sem dúvida, uma prática naturalmente presente no cotidiano do professor e, portanto, algo inerente ao papel de atuação de todo profissional da educação, em qualquer que seja o nível em que ele atua. Conforme as discussões de Becchi e Bandioli (2003), avaliar supõe alguma forma de medir, ou fazer algo que em algum grau represente uma escala de qualidade e/ou quantidade. Mas, medir, certamente não pode ser tido como avaliar.

Nesse contexto, o processo avaliativo é tradicionalmente associado, na escola, à criação de hierarquias de excelência a partir das quais os alunos são comparados e depois classificados (PERRENOUD, 1999). Entende-se, pois, mediante a esse pensamento, que a avaliação objetiva selecionar, classificar e medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, de maneira a construir uma hierarquia de saberes, atribuindo-lhes, para isso, notas e conceitos que os classificarão, em uma escala, desde o melhor até o pior.

Nesse sentido, uma reflexão acerca dos vários tipos de conhecimentos e das mais diversas formas a partir das quais eles são construídos é bem cabível, afinal, não se aprende apenas no ambiente escolar. Assim, pode-se questionar a respeito de para que servem as escolas e a possível resposta seria que elas capacitam ou podem capacitar os jovens a adquirir o conhecimento que, na maioria das vezes, não pode ser adquirido em casa ou na comunidade (YOUNG, 2009).

O autor supracitado afirma que, tendo em vista que à escola é associada a função de construção e disseminação do conhecimento sistematizado baseado em teorias e métodos científicos e/ou em observações e comprovações cotidianas, de maneira que sejam desenvolvidas competências necessárias às atuações do sujeito em sociedade, o professor, a partir de sua prática, assume o papel determinante no auxílio da construção concreta de diversos tipos de saberes.

Percebe-se, pois, que a prática do educador precisa basear-se em todos os aparatos necessários à construção da autonomia, do crescimento intelectual e do sucesso educacional, a fim de que a educação sistematizada esteja em constante

desenvolvimento. Portanto, é necessário que a docência seja desenvolvida, por exemplo, partindo-se do individual ao coletivo, isto é, utilizando-se todo o conhecimento de mundo que o aluno já apresenta e, a partir dele, desenvolvendo-se práticas que contextualizem as informações acerca das quais se quer construir conhecimentos. Logo, as análises críticas, as contextualizações, as discussões temáticas, enfim, precisam ser desenvolvidas para a construção do saber.

No entanto, inúmeros são os elementos que impedem que a educação seja realmente desenvolvida de forma eficaz: o cotidiano escolar, a relação entre pais, alunos, professores e comunidade, as práticas metodológicas desenvolvidas, enfim; tudo isso associado a uma máscara que a educação vem nos últimos tempos recebendo. Muitas políticas públicas, por exemplo, vêm evidenciando gradativamente a incógnita real que permeia a educação. O que e como desenvolver?, para quê?, quais as perspectivas associadas à educação?

A consequência tem sido transformar a própria educação num mercado (ou, ao menos, um quase mercado), no qual as escolas são forçadas a competir por estudantes e fundos. (...) As escolas são tratadas como um tipo de agência transmissora, que deve concentrar-se em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou conteúdo da transmissão (YOUNG, 2009, p 41).

Percebe-se, assim, que os valores de origem e as próprias metas para as quais foi desenvolvida a educação no passado estão cada vez mais esquecidos. Não se pensa em uma educação eminentemente de qualidade, prática e eficaz em todos os aspectos. O processo de desenvolvimento não mais importa, afinal, a realidade de nosso sistema educacional impõe que apenas a formação, de qualquer forma que seja desenvolvida, é o importante. O que é comprovado pelos próprios autores, Freire (1975) e Frigotto (2001) que discutindo essa temática, apresentam reflexões ao menos controversas.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, não “bancária”, é que em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros (FREIRE, 1975).

Por outro lado,

... a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente,

na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe (FRIGOTTO, 2001 p 33).

Explicita-se que, de maneira geral, essas reflexões apenas trazem um embate que merece ser cuidadosamente analisado, afinal de contas estes são apenas alguns dos inúmeros problemas que permeiam a educação brasileira: a disputa de interesses, a falta de apoio e principalmente a ausência de perspectivas reais e sistemáticas de crescimento. Nesses aspectos, são necessárias análises de algumas discussões relativas às práticas metodológicas que vêm sendo desenvolvidas, dentre as quais está a avaliação. Assim, pode-se questionar: O quê? De que forma? Como? Quando? Quem avaliar?

É sabido que a perspectiva avaliativa da educação sempre se apresentou sob um paradigma sujeito sistematicamente a indefinições. Hoffmann (2006) nos apresenta que o fenômeno da avaliação é, hoje, um elemento indefinido e que professores e alunos usam esse termo atribuindo-lhe diferentes significados, principalmente aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação e reprovação.

Entende-se, a partir daí, que, apesar de inúmeros professores e, em muitos casos, do próprio sistema educacional brasileiro, tentarem padronizar as formas de avaliação para todo o país, não se chega a um consenso real e concretamente defendido que apresente as verdadeiras e importantes funções associadas ao ato de avaliar. Ao se pensar nessa padronização avaliativa, por exemplo, quando se aplica intransigentemente uma prova como forma de avaliação, não se para a fim de pensar nos múltiplos elementos que podem influenciar no rendimento de um aluno na hora de fazer uma prova, ser subordinado a uma sabatina, um exercício, ou qualquer outra forma usada com fins avaliativos.

Dessa maneira, é indiscutível que a avaliação deve partir de modo inerente da construção de diversos tipos de conhecimentos e/ou saberes, conforme nos apresenta Hoffmann (2006):

A avaliação, na perspectiva de construção de conhecimentos, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade dos educandos construir suas próprias verdades, e na valorização de suas manifestações e interesses (HOFFMANN, 2006, p 20).

No mesmo contexto, Piletti (2010) afirma que a avaliação se desenvolve, nos diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem, com objetivos distintos; apresentando-nos três funções que são associadas à avaliação: função diagnóstica, função formativa e função somativa. Na função tida como diagnóstica, segundo o autor, constata-se no início do ano letivo, ou do processo avaliativo, os conhecimentos que o aluno tem previamente, identificando competências, deficiências e particularidades relacionadas ao aluno em geral e ao processo de ensino em que ele está inserido.

Já no processo de avaliação formativa, realizado, segundo o autor, ao longo do ensino, tem-se uma função controladora de informar ao professor o rendimento do aluno e as deficiências por ele encontradas no processo, sem contar com o possível replanejamento das atividades metodológicas desenvolvidas pelo docente, para sanar essas deficiências. E por último, tem-se a função somativa que, mediante aos interesses do processo educacional atual, assume um papel classificatório, ou seja, classifica o aluno, ao fim do semestre, ano ou curso, tendo como base os níveis de aproveitamento apresentados por ele.

Mediante essas informações, percebe-se que, independente da função a ela atribuída, a avaliação sempre deve ser tida como um processo de ensino e aprendizagem contínuo, eficaz e que passa por constantes influências, não sendo, portanto, algo que termina em um determinado momento específico, embora possa ser estabelecido um tempo para realizá-la (PILETTI, 2010). Conforme afirma o autor, ela é apenas um meio e não um fim; um meio de formação de aprendizagens, de perspectivas, um meio essencial para o ensino, desde que bem planejado e equipado com elementos que o tornem eficaz e concreto.

3.2 Avaliação: para Selecionar ou para Aprender?

As diversas análises acerca da prática docente sempre sugerem reflexões em relação ao ato de ensinar e, portanto, de avaliar. Autores como Freire (1996) e Fernandes (2003) refletem métodos e modelos de como podem ser desenvolvidas as metodologias praticadas na atividade docente. Paulo Freire, por exemplo,

apresenta em *Pedagogia da Autonomia* (1996) uma reflexão comparativa entre o que ele chama de Ensino Bancário e Ensino Libertador.

Segundo Freire (1996), no ensino bancário, o aluno é um ser completamente passivo, não tem a oportunidade de refletir criticamente, nem de discutir com o professor os temas ou conteúdos expostos nas aulas. Já o professor, é tido como o único dono do conhecimento e transmissor supremo dos conteúdos que serão utilizados nas avaliações dos alunos. Dessa forma, o professor transmite cargas de conteúdos através de aulas altamente enfadonhas e, aos alunos, restam apenas duas funções: ouvir as aulas e fazer as atividades mnemônicas. O aluno é submetido a um autoritarismo escolar que não permite o desenvolvimento do pensar criticamente. Pelo contrário, ele deve apenas ouvir e absorver as informações, sendo tido como um depósito de conhecimentos.

Por outro lado, o ensino libertador apresenta enormes distinções que o diferem do autoritarismo bancário. Para Freire (1996), na *Prática Libertadora* de ensino, alunos e professores são sujeitos sistematicamente ativos no processo de construção do conhecimento: o professor aprende ao ensinar; e o aluno, por sua vez, ensina ao aprender, aprofundando cada vez mais seu aprendizado em discussões temáticas, por exemplo. Assim, professores e alunos ensinam e aprendem juntos através de aulas debatidas e participativas, havendo, pois, entre eles, um diálogo que dá o embasamento para a construção gradativa do saber em conjunto. As aulas nunca ficam prezadas apenas à sala de aula; há uma contextualização do conhecimento com o mundo que cerca os sujeitos.

No Ensino Libertador, existe, pois, uma transferência simultânea, um partilha de conhecimentos entre professor e aluno, formando, nesses termos, uma concreta sistematização reflexiva e crítica da realidade. Segundo o discurso de Paulo Freire (1996), referente à prática crítico-educativa:

“A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria / prática, sem a qual a teoria pode ir virando um *blábláblá* e a prática, ativismo.” e “...ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p 25).

É nesse contexto de ensino libertador, que a reflexão acerca da avaliação na perspectiva de ensinar ou aprender pode ser traçada. André (2001) sistematiza essa análise a partir do momento que fala que a avaliação põe em destaque os princípios

que guiam a ação pedagógica. Quando se avalia através de provas que cobram nomes, datas, ideias copiadas dos livros ou do texto está-se dizendo que o princípio pedagógico valorizado é o da aprendizagem reprodutiva, baseada na memória e na reprodução acrítica das informações. Por outro lado, quando se pede que o aluno exponha seu ponto de vista, argumente, produzindo um texto, ou participando de um debate, está-se acentuando a importância da reflexão, do pensamento crítico e contextualizado.

O problema é que, diante disso, muitos profissionais da educação simplesmente não se preocupam com os resultados de sua prática. Falta-lhes, pois, compromisso no que diz respeito a sua função diante da profissão docente, do aluno, da escola e da sociedade: auxiliar na construção dos saberes sistematizados, necessários à atuação crítica do aluno na sociedade que o cerca.

Ao corrigir provas, ou qualquer outra atividade, feitas igualmente por todos os alunos, os professores utilizam algum tipo de comparação e classificação, obtendo resultados que, muitas vezes, não condizem com a real aprendizagem dos alunos (CORDEIRO, 2010), o que causa um dos problemas referentes à avaliação, afinal, não se procurou saber, por exemplo, as individualidades que por ventura influenciaram no resultado que esses alunos obtiveram.

Assim, diante dessas formas avaliativas utilizadas, quando se extrai um resultado satisfatório, imagina-se que o sistema de ensino e a relação professor – aluno conseguiram construir no aluno as competências exigidas por todos os conteúdos avaliados. Por outro lado, se os resultados não forem suficientes, aos alunos, são associadas notas ou conceitos negativos e eles serão submetidos à outra avaliação tão ineficaz quanto a anterior, sem que haja a verificação das deficiências do ensino, da instituição, ou da relação entre professor e aluno.

Precisa-se, portanto, antes de avaliar, traçar estratégias, objetivos a serem alcançados, metodologias diversas e dinâmicas a serem utilizadas e especialmente, mediante reflexões gerais, adotar critérios de maneira sistemática e explícita que considerem que a escola é democrática, aberta a todos e que nela o papel da avaliação deve ser outro: ela deve se tornar uma instância decisiva no processo de ensino e de aprendizagem. Para isso, a avaliação precisa ser considerada como um diagnóstico daquilo que professores e alunos vêm realizando e ao mesmo tempo como um guia que indique os rumos a serem seguidos a fim de corrigir os erros e reforçar as práticas bem sucedidas (CORDEIRO, 2010).

Assim, a adoção de estratégias avaliativas nas quais os alunos são submetidos a instrumentos avaliativos padronizados merecem uma análise mais detalhada. Afinal, tendo em vista que o processo de avaliação deve ser completo e fundamentado coerentemente, atentando, dessa forma, a todos os aparatos que auxiliem na construção de conhecimentos, ou que influenciem na sua formação em alguns aspectos, é necessário refletir acerca de provas, por exemplo, que praticamente de forma universal atribuem uma nota, ou um conceito aos alunos (candidatos) a ela submetidos, sem considerar para isso, nenhum aspecto cultural, político, situacional, ou qualquer outro elemento que influencia positiva ou negativamente na sistematização dos saberes diversos.

No entanto, em outro aspecto, é importante considerar que:

do ponto de vista dos concursos ou dos vestibulares, talvez se possa permitir que os padrões de normalização sejam necessários. Afinal, a função desses exames não é exatamente a de avaliar aprendizagens consolidadas, mas, sim, a de hierarquizar e selecionar alguns dos candidatos para ocupar um número limitado de vagas (CORDEIRO, 2010, p 151).

Em sentido amplo, entende-se que educação e avaliação não se separam e que esta precisa ser desenvolvida de modo eficaz e sistematizado, não objetivando a seleção de pessoas através de notas, muitas vezes, mal atribuídas; mas visando a intrínseca formação de saberes que instaurem na escola, no aluno e no professor, um processo de reflexão sobre o ensino, a prática e as atuações sociais, afinal, tudo culmina para a construção de um projeto comum: a construção do saber.

3.3 Pensando nos Instrumentos e nos Resultados da Avaliação

Há uma predominância na maioria das escolas de todo o país um número muito pequeno de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Trata-se quase sempre de meios que exigem dos alunos a apresentação de respostas escritas a questões que pedem apenas uma resposta correta. Ainda são usados, em alguns casos, testes chamados objetivos a partir dos quais o aluno deve optar por uma resposta correta diante das alternativas que lhe são propostas (CORDEIRO, 2010).

A avaliação é, diante disso, vista apenas como algo que medirá os conhecimentos adquiridos pelos alunos, verificando as ideias, as reflexões e, especialmente, os níveis de conhecimentos adquiridos, sem se preocupar, por exemplo, com as situações distintas, ou com as particularidades que conseguem facilmente influenciar no aprendizado do aluno e no seu rendimento diante do meio avaliativo. Sem contar que sempre são usados os mesmos instrumentos, não importando se a avaliação é diagnóstica, formativa ou somativa.

Apesar disso, Piletti (2010) afirma que existem diversos tipos de instrumentos de avaliação, que variam mediante a função que é associada ao processo avaliativo. Para ele, na avaliação diagnóstica, pode-se utilizar um pré-teste, um teste diagnóstico, que identifique alguns conhecimentos apresentados pelos alunos, ou ainda uma ficha de observação, ou qualquer outro meio elaborado pelo docente. Para a avaliação formativa, têm-se observações, pesquisas, questionários, etc. E já para a avaliação somativa, ele propõe os dois tipos de avaliação mais usados: provas objetivas e subjetivas.

É notável que, nesse contexto, a maioria dos professores segue essas propostas, já que essas também são utilizadas em boa parte dos cursos de formação superior, inclusive na formação no magistério. Apesar disso, se o docente se limitar a utilizar apenas esses recursos avaliativos, ele não permitirá que o aluno seja capaz de apresentar suas opiniões, escolhas, criatividade, e outras competências que uma prova, ou um questionário não são capazes de avaliar, conforme nos afirma Cordeiro (2010, p 159):

Se não se utilizarem outros tipos de instrumentos, ficam de fora da avaliação da aprendizagem muitos conhecimentos e competências como: emitir opiniões, escolhas ou juízos morais, éticos ou estéticos, comparar situações distintas, interagir com outras pessoas e extrair consequências cognitivas relevantes, confrontar os conhecimentos adquiridos com as experiências e aqueles adquiridos pela leitura, capacidade de inventar soluções, etc.

É preciso que, dessa forma, seja trabalhada uma avaliação continuada, enquanto sendo uma avaliação que ocorre durante todo o processo de instrução e não apenas em uma etapa. Ela inclui todos os conteúdos importantes de cada etapa da formação; fornece *feedback* ao aluno, do que ele aprendeu e do que precisa aprender; fornece *feedback* ao professor, identificando suas falhas e as dos alunos e quais os aspectos de sua instrução devem ser modificados; e busca o atendimento

às diferenças individuais dos alunos, como também a prescrição de medidas alternativas de recuperação das falhas da aprendizagem (OLIVERIA, 2012).

Além disso, ainda é intrinsecamente necessário analisar quais competências e/ou habilidades se deseja avaliar, afinal, mesmo estando em um curto período na escola, por exemplo, o aluno sempre apresenta conhecimentos que vão além daqueles desenvolvidos sistematicamente no ambiente escolar, nas aulas, nas formações, enfim. Em outras palavras, é preciso que os docentes tenham em mente cada uma das possibilidades de avaliação, a fim de conseguirem identificar todas as individualidades que influenciam no desenvolvimento dos conhecimentos construídos nas escolas e que, muitas vezes, até intensificam-no, através das conversações, análises da realidade, contextualizações, enfim, do senso comum.

Depois de identificar as competências que serão avaliadas e fazê-lo de maneira sistemática e coerente, o professor deverá, pois, se preocupar com os resultados da avaliação, visto que eles trarão à tona as conclusões de todo o processo avaliativo; sua eficácia e também sua deficiência. Piletti (2010) afirma que os resultados da avaliação diagnóstica podem ser utilizados para traçar os objetivos dos planos de ensino. Já os resultados da avaliação formativa servirão para identificar se os objetivos estabelecidos estão adequados aos alunos e se foram eficazes. E por sua vez, os resultados da avaliação somativa para comprovar a eficácia dos planos, promover os alunos que alcançaram os objetivos e retomar o planejamento das atividades, nos casos de resultados não satisfatórios.

Mediante os resultados alcançados, às vezes, faz-se necessário pensar em uma recuperação que poderá ser realizada, conforme indica o autor supracitado, a partir de uma intensificação de exercícios, de uma atenção maior aos aspectos deficientes, os quais deram origem à recuperação, e especialmente ao incentivo aos alunos, que já realizaram a aprendizagem e obtiveram resultados satisfatórios, a fim de que eles auxiliem os alunos que apresentam maiores dificuldades. E se caso depois de todas essas etapas, os resultados das avaliações ainda não forem satisfatórios, o docente deve recorrer, ao fim de um semestre ou do ano letivo, a uma recuperação terapêutica, que consiste em refazer todas as atividades que foram feitas durante o percurso, agora, de maneira mais profunda e sistemática.

É importante lembrar que esse processo avaliativo denominado terapêutico precisa ser desenvolvido não de maneira a apenas rever e refazer tudo aquilo que foi feito antes da avaliação, ou seja, não se trata de uma simples e corriqueira

revisão das matérias trabalhadas, mas de um desenvolvimento autocrítico acerca da prática de ambos os sujeitos envolvidos no processo avaliativo (professor e aluno). O primeiro, a fim de rever suas metodologias e traçar novas metas e modelos para alcançá-las e o segundo para que consiga enxergar concretamente maneiras a partir das quais o conteúdo sistematizado possa ser melhor compreendido e construído.

Em aspectos gerais, é intrinsecamente necessário que, independente do objetivo atribuído à prática avaliativa, das competências e/ou habilidades que se deseja avaliar e dos instrumentos utilizados para isso, deve-se pensar de forma complexa em um processo avaliativo concreto, eficaz, continuado e predominantemente ligado à realidade vivida pelos alunos, afinal de contas o saber está cada vez mais ultrapassando os muros da escola.

3.4 Repensando a Avaliação Escolar

Falar de avaliação é, sem dúvidas, algo complexo; especialmente quando se discute uma avaliação ligada à prática docente, à individualidade de cada aluno, e às influências inerentes ao processo avaliativo, afinal, como indica Perrenoud (1999), nem todo mundo aprende a mesma coisa no mesmo momento, nem se prepara para a mesma prova. Apesar disso, no entanto, a maioria dos professores continua a desenvolver práticas avaliativas mnemônicas, descontextualizadas e ineficazes, principalmente diante dos reais objetivos associados à avaliação.

Avaliar significa dar valor a, entretanto, “o conceito de avaliação é formulado a partir das determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo” (LUCKESI 1996). Afirma-se, pois, mais uma vez, que a avaliação objetiva a interpretação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes dos sujeitos mediante determinadas situações nas quais se desenvolveu conhecimentos. Nesses aspectos, Perrenoud (1999), indica que a avaliação não pode ser pensada, em princípio, como um objetivo em si, mas como um instrumento de verificação dos conhecimentos que os alunos construíram ao longo do processo didático.

Diante disso, é imprescindível que o docente entenda e utilize a avaliação apenas como uma ferramenta que irá ponderar os valores atribuídos à sua prática,

evitando em especial que as aulas, e qualquer outro desenvolvimento pedagógico, se limitem a serem desenvolvidos e subordinados à avaliação. Ou seja, é necessário que as metodologias desenvolvidas na prática metodológica objetivem exclusivamente a produção dos saberes, nas várias instâncias a partir das quais ele pode ser construído, distanciando ao máximo a finalidade de uma aula, ou de outra prática, apenas à preparação para a próxima prova.

Não obstante, infelizmente, não é o que acontece. Na maioria dos casos, que podem ser observados corriqueiramente de maneira simples, especialmente em turmas de Ensino Médio, as aulas se limitam a serem desenvolvidas apenas como exigência para a apresentação dos conteúdos que serão cobrados nas próximas avaliações. Essa correspondência torna-se, segundo Perrenoud (1999) perversão: o ensino apenas se define como a preparação à próxima prova, fazendo com que seja atribuído um peso desmensurado ao exercício escolar escrito, não se preocupando com discussões temáticas, trabalhos em grupo, projetos, apresentações e pesquisas individuais, coletivas, pesquisas de campo, enfim, com metodologias que desenvolvam competências argumentativas nos alunos, contribuindo concretamente com a construção gradativa dos seus conhecimentos.

O autor supracitado ainda afirma que as atividades feitas no cotidiano das aulas, muitas vezes, se assemelham, como duas gotas d'água, às questões propostas nas provas escritas. A única diferença, segundo ele, é que, na sala, as atividades propostas não são avaliadas, ou seja, não contam como nota; enquanto que no momento da avaliação, além das questões da prova, introduz-se uma carga de cerimônia, de estresse, de intensa preocupação e de formalidade.

Por outro lado, em muitos casos, são evidentes as dúvidas dos professores, dos pais e dos próprios alunos em situações nas quais o docente, com metodologias bastante dinâmicas, trabalha constantemente com estudos em grupos, projetos, entrevistas, apresentações orais, enquetes, debates etc. Para esse autor, essas dúvidas devem-se, inicialmente, à incerteza quanto à relação da atividade desenvolvida com o programa de conteúdo, que precisa ser seguido para cada série e que é indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); mas especialmente sobre se os alunos vão realmente aprender e formar algum conhecimento concreto a partir daquela metodologia que foi desenvolvida.

Diante disso, é necessário que, em qualquer um dos casos, o professor entenda a sistemática relação existente entre a aprendizagem e a avaliação, de

maneira que uma seja desenvolvida em função da outra, afinal, conforme indica Kenski In: Viega (2004), o aluno procura uma escola para aprender e, assim, a escola e os professores precisam garantir que os alunos aprendam tudo que é definido para a formação de bons profissionais e de bons cidadãos, utilizando para isso as mais diversas formas de avaliação e de aprendizagem.

Dessa maneira, todas as atividades desenvolvidas na escola pelos alunos, devem visar mais do que simplesmente informar, objetivando, na verdade, informar, fornecer competências, despertar curiosidades, promover situações de construção de conhecimentos, enfim, e tudo isso precisa ser levado em conta na hora da avaliação, para que essa não seja feita de maneira arbitrária e ineficaz, mas de forma que possibilite permanentemente que as finalidades e os objetivos do trabalho em geral sejam constantemente repensados e melhorados.

Nessa mesma perspectiva, Weisz (2009) aponta que essa avaliação a qual o professor faz do aluno também deve ser direcionada a ele mesmo. A autora afirma que avaliar a aprendizagem do aluno também é avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não. Portanto, a autora coloca que, quando em uma atividade para verificar a aprendizagem de uma turma, a maioria dos alunos vai mal, é praticamente certo que o professor não está acertando em suas metodologias e que precisará, pois, rever seus encaminhamentos didáticos.

Nesse mesmo contexto, a autora supracitada ainda indica que o professor precisa de recursos eficazes para compreender o que acontece com seus alunos, diante de um processo avaliativo, por exemplo, e, especialmente, para poder refletir acerca de suas propostas didáticas e as aprendizagens construídas pelos alunos. Dessa maneira, é facilmente notável que as aulas como um todo, e qualquer outra prática metodológica desenvolvida na escola, precisam de alguma forma contribuir para a formação de conhecimentos contextualizados, críticos e construtivos.

Em linhas gerais, todas as atividades desenvolvidas pedagogicamente na escola, ou em outro ambiente de formação, precisam ser encaminhadas de forma eminentemente contínuas e não isoladas ou estaques. Para isso, os educadores devem compreender que o processo de avaliação é algo diretamente inerente a sua prática e que, portanto, deve ser constantemente inovado e adaptado a cada turma, situação enfrentada, ou objetivo traçado, de maneira que ela seja desenvolvida a partir de atividades criativas, dinâmicas e questionadoras.

A avaliação se torna, nessa perspectiva, não algo usado, em muitos casos, para impor medo nos alunos, ou medir os conhecimentos por eles construídos, mas como uma maneira de aprendizagem ativa e construtivista, que conta com a participação dos alunos e dos professores que verão no processo avaliativo algo favorável, dinâmico e que apenas será usado como forma de identificar possíveis desvios, e pequenos erros, ocorridos durante o percurso de formação, objetivando o sucesso de ambas as partes e especialmente a construção de diversos saberes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Caracterização Da Pesquisa

O estudo proposto trata-se de uma reflexão acerca de temáticas inerentes à avaliação e sua relação com a Educação Infantil. A pesquisa partiu de uma análise bibliográfica de autores diversos que discutem o tema de maneira clara e contextualizada. A análise de informações coletadas em campo com profissionais de escolas públicas, também embasou a pesquisa, a fim de se construir uma reflexão sistemática e crítica no tocante à docência na Educação Infantil, e especialmente acerca do modo como a avaliação é desenvolvida nessa etapa de ensino.

Dessa forma, a pesquisa em estudo versou por uma tendência qualitativa pretendendo, conforme nos apresenta Moraes (2003), aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa da informação, isto é, a mesma não pretendeu testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las; a intenção foi notoriamente a compreensão dos fenômenos que permeiam a sala de aula e que influenciam no processo avaliativo.

Uma tendência exploratória também caracterizou o estudo da pesquisa. Assim, partindo da análise de textos temáticos diversos, reflexões e estudos de caso, objetivou-se esclarecer e refletir alguns conceitos formados a partir da docência na Educação Infantil. Esse estudo buscou, como afirma Gil (1999), se aproximar dos fenômenos e fatos vividos na escola para desenvolver, esclarecer e modificar as ideias estudadas e construir hipóteses que reflitam a avaliação.

4.2 Sujeitos Da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas da rede pública de ensino que trabalham com a Educação Infantil na cidade de Mari - PB. Elas estão localizadas em localidades extremas do município e, portanto, apresentam um público discente

diverso e multicultural. O estudo prezou por entrevistas realizadas com professores, gestores e supervisores das instituições, a fim de levantar informações que traduzissem a visão de cada um desses profissionais acerca da avaliação e sua relação com a Educação Infantil. No caso específico dos supervisores e professores, pretendeu-se identificar, mediante a realização da pesquisa, como são trabalhados os planejamentos didáticos-metodológicos acerca dessa temática e, especialmente, em quais aspectos as brincadeiras, jogos e outras atividades próprias das crianças são utilizadas com fins avaliativos.

Para a realização das entrevistas e observação do campo de atuação docente, primeiramente foi explicado que o desenvolvimento de cada atividade nas escolas serviria unicamente como base para o enriquecimento de um trabalho científico do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em sua modalidade a distância, e que, em aspecto algum, os dados e/ou opiniões coletados seriam usados para outros fins, além do científico. Diante disso, os nomes das instituições de ensino e dos profissionais colaboradores com a pesquisa ficaram em absoluto sigilo.

4.3 Instrumentos para a Coleta de Dados

Para o desenvolvimento da pesquisa nas escolas campo foram realizadas entrevistas e questionários com profissionais das instituições a fim de identificar informações inerentes aos estudos em análise, levantando, por exemplo, a visão a e forma a partir da qual as práticas avaliativas eram desenvolvidas na Educação Infantil.

Acerca desses instrumentos metodológicos, Gil (1999) define a entrevista como uma forma de interação social, de diálogo assimétrico em que uma das partes busca coletar dados e outra se apresenta como fonte de informação. As entrevistas informais são, nesse contexto, segundo o autor, as mais recomendadas nos estudos exploratórios, já que oferece a possibilidade de obtenção de uma visão geral do problema em estudo, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade e da visão do entrevistado sobre o tema.

O autor supracitado ainda fala acerca dos questionários, definindo-os como sendo uma técnica de investigação composta por questões escritas que são apresentadas a pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, expectativas acerca de situações vividas, etc. Os questionários foram, assim, aplicados com os profissionais alvos de estudo das instituições e versaram por questões relativas à avaliação e seu desenvolvimento na Educação Infantil.

Os questionários foram elaborados mediante leituras temáticas acerca da avaliação e dos processos avaliativos, presando por suas funções, formas de desenvolvimento, adaptações metodológicas e, objetivaram, além da coleta de dados para a construção das reflexões da pesquisa, a identificação da visão pessoal e profissional acerca da avaliação, de cada sujeito participante do estudo.

4.4 Procedimentos para a Coleta de Dados

Pretendeu-se trabalhar com a análise de diversos elementos que auxiliassem na fundamentação do estudo, embasando-se em uma pesquisa temática bibliográfica qualitativa e exploratória, por meio de subsídios adquiridos em diversos autores que trabalham com temas como: avaliação, prática docente, ludicidade, dentre outros. Dessa forma, entrevistas e aplicações de questionários com professores, supervisores e gestores de três escolas de Educação Infantil, do município de Mari - PB, foram desenvolvidos, aliados a reflexões temáticas inerentes ao tema, de maneira a constatar e refletir acerca da importância e das diversas maneiras a partir das quais a avaliação é/pode ser desenvolvida na Educação Infantil.

Após explicar, a cada profissional participante da pesquisa, os objetivos do estudo, e coletar as assinaturas, nos devidos documentos, de confirmação de participação e autorização da coleta de dados de cada um dos participantes – gestor, supervisor e professor – foram desenvolvidas as entrevistas informais de cunho exploratório e as aplicações dos questionários temáticos.

Por fim, foram feitos um estudo teórico e crítico pertinente a todos os resultados encontrados nas amostragens adquiridas, e uma análise qualitativa dos dados, a fim de identificar os elementos mais importantes que seriam trabalhados na

etapa posterior à pesquisa, traçando as metas a partir das quais se possa realizar um trabalho docente que contribua positiva e eficazmente na construção de diversos saberes e formas de desenvolvimento das crianças.

4.5 Análise dos Dados

Após a aplicação dos instrumentos da pesquisa, foram iniciadas as reflexões críticas acerca das informações coletadas, utilizando-se por base o método dialético.

A esse respeito, Gil (1999) afirma, em suas reflexões sobre os métodos desenvolvidos para a pesquisa das ciências sociais, que a Dialética oferece bases para uma interpretação dinâmica e muito totalizante da realidade, visto que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando analisados isoladamente, sem as influências do meio político, econômico, social e cultural. Segundo esse autor, a dialética privilegia as mudanças eminentemente qualitativas, opondo-se a qualquer modo de pensar apenas quantitativamente.

Da mesma forma, Mendonça (1998) apresenta que a Dialética da Natureza se preocupa em pensar nas contradições da realidade e/ou com o modo de compreender essa realidade como algo em permanente transformação. Assim, da mesma forma que o contexto educacional, a sociedade como um todo está sempre passando por constantes modificações, seja na maneira como é posta em prática, seja nos resultados que dela são esperados, ou que ela dá origem.

De maneira geral, pretendeu-se, diante das análises bibliográficas e dos dados coletados nas aplicações de entrevistas e questionários, formular reflexões que sistematizassem a importância da avaliação e da forma como ela é desenvolvida na Educação Infantil, em especial nas escolas que foram alvo da pesquisa, a fim de que tenha o início de um desenvolvimento cognitivo eficaz, concreto e contextualizado.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Mediante o desenvolvimento da pesquisa, tem-se a seguir algumas reflexões embasadas nos resultados obtidos a partir do estudo em 3 (três) instituições públicas de ensino, que abarcam a Educação Infantil, do município de Mari - PB. Foram aplicados entrevistas e questionários temáticos com o objetivo de identificar a visão pessoal e profissional de gestores, supervisores e educadores, que trabalham com a Educação Infantil, nas referidas instituições.

No desenvolvimento da pesquisa, um total de 12 (doze) profissionais das 3 (três) escolas serviu de fonte para a coleta de dados: 3 (três) gestores (dois com formação superior em Letras e um com graduação em Pedagogia), 3 (três) supervisores (todos com Especialização em Supervisão Educacional) e 6 (seis) professores (todos com formação superior em Pedagogia e três com uma formação adicional em Letras). Cada sujeito participante foi entrevistado a respeito de sua atuação profissional específica e de sua visão acerca do processo avaliativo.

5.1 Educação Infantil, Práticas Lúdicas e Avaliação

A partir da análise dos dados obtidos com os docentes da educação infantil, das instituições em que se desenvolveu a pesquisa, constatou-se, de modo geral, que todos trabalham de maneira eficaz e construtivista.

Tendo em vista, assim, que em uma perspectiva construtivista, a aprendizagem precisa ser construída, para Matui (1995), a partir de um diálogo constante entre o interior e o exterior do indivíduo, a fim de que, mediante as trocas de experiência com o mundo externo, as potencialidades de ensino e aprendizagem do educando sejam desenvolvidas; é extremamente necessário, conforme nos apresenta Hoffman (2000), que o aluno tome consciência dos seus avanços e de suas dificuldades, para que ele sistematicamente continue progredindo na construção dos seus conhecimentos.

A maioria dos docentes entrevistados, 4 (quatro) dos 6 (seis) que foram fonte para as coletas de dados, utiliza recursos lúdicos diversos como contação de histórias, brincadeiras de roda, jogos, músicas etc, cotidianamente em suas práticas e entende que a avaliação precisa ser vista na educação infantil como algo desenvolvido a todo instante, afinal, sendo as crianças seres em construção cognitiva gradativa e que passa, pois, por constantes transformações, cada situação por elas enfrentada apresenta uma parcela de influência na sua formação.

Nos questionamentos referentes aos objetivos da educação infantil, obtiveram-se respostas que condizem de maneira praticamente fiel com as discussões apresentadas por autores diversos, como Cordeiro (2010), Piletti (2010), Luckesi (1996), Perrenoud (1999), Weisz (2009), dentre outros. Para os entrevistados, a educação infantil objetiva acompanhar e registrar cada desenvolvimento infantil, como também apresentar uma ação crítica e transformadora que contribua nos desenvolvimentos gerais da criança.

Sob a mesma perspectiva, nos afirma Rossi (2012), em seus estudos acerca da didática e da avaliação na Educação Infantil, quando fala que a avaliação nessa etapa de ensino não pode ser vista e não assume as mesmas características da avaliação realizada no Ensino Fundamental, isto é, ela não tem o objetivo de classificar, reter ou aprovar os alunos. De acordo com o autor, a prática da avaliação das crianças deve acompanhar seu crescimento e desenvolvimento objetivando criar novas formas de apoio que ajudem as crianças a superar as barreiras que encontram ao longo do percurso escolar.

A respeito dos momentos em que se deve avaliar as crianças, os sujeitos participantes afirmaram que a avaliação deve ser desenvolvida em cada atividade em que a criança esteja inserida e em todo o espaço escolar. Da mesma forma, Saul (2011) nos confirma esse pensamento quando afirma que a avaliação não pode ser entendida apenas como um momento exclusivo de atribuição de notas, ou outra forma de classificação de tendência quantitativa, nem muito menos como forma restrita apenas ao momento de aferição do rendimento escolar.

Acerca das atividades e ações produzidas pelas crianças, os entrevistados afirmaram que cada produção – desenhos, histórias, músicas, jogos e brincadeiras diversos –, participação – trabalhos em grupos, atividades orais, desenvolvimento de jogos e brincadeiras – e observação deve ser considerada ao avaliar a criança, afinal se a criança é “um ser em construção e em constantes transformações”,

praticamente tudo que ela protagoniza merece ser atentado para seu crescimento cognitivo, conforme nos afirma Foucault (1973, p. 120) quando diz que na escola, em todos os momentos, se recompensa, se avalia e se classifica.

No mesmo contexto, os professores entrevistados afirmaram que vários são os instrumentos que podem auxiliar os docentes da Educação Infantil no desenvolvimento do processo avaliativo. Registros de casos, informações com as famílias das crianças, participação nas atividades e as práticas lúdicas são alguns dos instrumentos que, segundo eles, podem ajudar na avaliação de uma criança. A esse respeito, Rossi (2012) apresenta que a avaliação de crianças, na Educação Infantil, não deve ser burocratizada em fichas e relatórios que são realizados uma vez a cada mês, ou a cada bimestre e, acima de tudo, não deve ter como objetivo dar notas às crianças pelas tarefas que elas realizaram.

A partir disso, percebe-se a importância que as atividades lúdicas podem alcançar na Educação Infantil, já que os jogos, as brincadeiras, as contações de histórias e as infinitas práticas lúdicas já estão presentes no cotidiano das crianças e, portanto, são capazes de ajudá-las a externar tudo aquilo que as aflige e especialmente contribuir positivamente em seu processo de desenvolvimento cognitivo geral. Nessa perspectiva, Zanluchci (2005, p. 89) afirma que quando a criança brinca, ela se prepara para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, da mesma forma que vai compreendendo como são e como funcionam as coisas que as circundam.

Ainda sobre essa temática, Maturana (2004) fala a respeito das práticas lúdicas e de sua relação com o processo avaliativo das crianças quando afirma que:

A criança, ao jogar, aprende um modo de viver cuja atenção não está nas consequências, mas na responsabilidade do que faz. Claro que vão ter consequências, mas o central não são as consequências, mas aquilo que a criança está fazendo ao jogar. Se alguém aprende isso, pode colaborar, pode estudar, pode fazer qualquer coisa com satisfação e com prazer. Porque o central não será o resultado, uma nota, não é o que vai ganhar com aquilo, mas o processo mesmo de fazer. Isso dá liberdade de ação.

Compreende-se, pois, que o jogo, as brincadeiras em geral, quando utilizados com fins didático-pedagógicos, contribuem infinitamente no processo de desenvolvimento da criança. A liberdade de ação, a ilustração do mundo a partir de uma visão pessoal, mesmo que simples; a participação, a interação e a socialização com os demais sujeitos, o desenvolvimento de responsabilidades e aptidões

diversas, como a concentração; enfim, as práticas lúdicas fomentam uma aprendizagem sistematicamente eficaz e que vai além do fazer, inserindo os sujeitos participantes no viver cada atividade e cada desenvolvimento.

Nesse mesmo contexto, o RCNEI se expressa quanto à relevância das práticas lúdicas para a Educação Infantil, quando apresenta que os momentos de jogos e de brincadeiras devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças estarão em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. (RCNEI, 1998, vol. 3). Isso demonstra claramente a importância sistêmica que a ludicidade assume diante das práticas metodológicas desenvolvidas na Educação Infantil, por conceder poder criador e transformador às crianças, por proporcionar-lhes momentos de intensa construção de habilidades e, especialmente, por facilitar o seu desenvolvimento integral.

Quando se perguntou aos entrevistados se todas as crianças aprendem no mesmo ritmo, as respostas foram unânimes e evidenciaram que não, visto que cada criança possui um ritmo individual de desenvolvimento, independente da série, da idade, das atividades em que está inserida ou da prática do professor.

A esse respeito, Rossi (2012) afirma que na maioria das vezes para avaliar uma criança, o professor separa em partes e avalia cada dimensão de seu desenvolvimento: a linguagem, o comportamento, a interação social, a cognição, a habilidade motora, dentre outras dimensões. Apesar disso, segundo o autor, no caso específico da Educação Infantil, o processo de avaliação precisa partir de um olhar eminentemente investigativo da criança por completo, isto é, como um ser integral que interage com o mundo e aprende.

As práticas lúdicas podem, nesse contexto, contribuir de maneira positiva para esses fins, pois trazem um poder libertador para cada criança, que, ao participar brincando, se desenvolve, aprende, socializa, interage, dinamiza e contribui concretamente na construção dos conhecimentos que aos poucos vão se desenvolvendo. A avaliação, por sua vez, precisa desenvolver-se em realidade próxima a que a criança está inserida, ou seja, deve ser realizada mediante cada contribuição que a criança apresenta nas atividades das quais participa.

Ainda nesse contexto, os gestores e os supervisores sujeitos da pesquisa afirmaram que os jogos e as atividades lúdicas em geral assumem uma parcela importantíssima e indispensável no processo avaliativo que é desenvolvido na Educação Infantil. Da mesma forma, defende Maluf:

É através do brincar que a criança vai diferenciando o seu mundo interior (fantasias, desejos e imaginação) do seu exterior, que é a realidade por todos compartilhada. Cada criança expressa os seus desejos, fantasias, vontades e conflitos. Faz-se necessário que o professor estabeleça uma conexão entre o prazer, o brincar e o aprender. Ocorrerá uma estimulação da imaginação e da fantasia da criança indo muito além de uma intenção educativa (2003, p 33).

Dessa maneira, percebe-se que o professor precisa conseguir atender a cada manifestação de desenvolvimento da criança, em cada momento e em cada situação do espaço escolar, a fim de que ele sistematicamente levante todas as informações necessárias e importantes para o processo avaliativo que é desenvolvido em todos os momentos de interação em que as crianças estão envolvidas. Somente a partir daí, a avaliação de uma criança da Educação Infantil será realizada de forma completa, construtivista e eficaz.

Diante disso, percebe-se que as metodologias lúdicas oferecem uma possibilidade de desenvolvimento da prática avaliativa para a Educação Infantil com um poder eminentemente criador e transformador. A avaliação encontra, pois, diante dessa perspectiva transformadora que a ludicidade apresenta, uma excelente forma de desenvolvimento que considera não apenas aspectos qualitativos e/ou quantitativos, mas que leva em consideração todos os elementos que circundam a criança e que a partir de uma atividade lúdica são manifestados por ela.

5.2 Uma análise sobre a visão pessoal dos gestores e supervisores

No desenvolvimento da pesquisa com os gestores, constatou-se que eles se mostraram muito distantes em relação ao tema, isto é, as conversas desenvolvidas nas entrevistas evidenciaram que os gestores acreditam que a avaliação é de total responsabilidade dos docentes, não lhes cabendo interferir nesse processo. Apesar disso, as respostas dadas nos questionários demonstraram um conhecimento sistemático no tocante à relação gestor- professor- avaliação.

Quando questionados em relação ao que o Gestor escolar pode oferecer ao professor para uma avaliação mais eficaz, os sujeitos participantes responderam que materiais didáticos atualizados diversos, formações continuadas e espaços para

constantes trocas de informações e de experiências sobre a prática docente seriam medidas importantes a serem oferecidas aos professores e, dessa forma, que contribuem eficazmente para a sua prática.

Nesse contexto, Libâneo (1998) acredita que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que após o desenvolvimento da sua prática, os docentes poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula, buscando assim melhorias nas atividades e exercícios que não se mostraram eficientes e eficazes no decorrer do período de aula.

Os gestores ainda evidenciaram que o papel da família é de extrema relevância para a formação da criança, já que se a família não está em contato com a escola e não participa das atividades de avaliação dos alunos, o rendimento escolar tende a cair. Sendo assim, segundo os entrevistados, a valorização e o apoio dos familiares estimula e incentiva a criança a progredir na escola. Da mesma forma, afirma Marchesi (2004), que a educação não é uma tarefa que a escola possa realizar sozinha sem a cooperação de outras instituições e, de acordo com ele, a família é a instituição que mais se aproxima da escola.

Ainda sobre a participação da família na escola, os entrevistados afirmaram que essa precisa promover ações de inserção dos pais no ambiente escolar, como projetos, reuniões e feiras, a fim de que a formação da criança possa ser acompanhada rotineiramente por todos aqueles que a circundam e que estão preocupados com seu desenvolvimento. A esse respeito, Kramer (2009) defende que as reuniões devem ser, verdadeiramente, momentos de integração em que as famílias tenham a oportunidade de conhecer, sentir, fazer parte e refletir sobre o que as crianças fazem e aprendem na escola, participando ativamente de projetos, encontros e reuniões desenvolvidas no ambiente escolar.

Em outro contexto, os gestores entrevistados afirmaram que a avaliação precisa ser desenvolvida de maneira completa e integral, apesar de reconhecerem que não participam de nenhum planejamento junto aos docentes no que se refere à prática avaliativa. Para eles, as atividades lúdicas, como os jogos, formam um recurso indispensável para a avaliação na Educação Infantil.

Em outro momento da pesquisa, foi indagado aos supervisores participantes a respeito da avaliação e como eles auxiliavam os docentes nos planejamentos didáticos e avaliativos. Por excelência, as respostas demonstraram que, mesmo

sabendo que têm esse papel de auxiliar os docentes em aspectos didático-metodológicos, os supervisores não participam junto aos professores desse processo, deixando toda a responsabilidade de planejar as metas e os instrumentos avaliativos como responsabilidade para os docentes.

Diante disso, percebe-se que a falta de integração entre os profissionais professores, gestores e supervisores e a não colaboração desses em todas as atividades que são desenvolvidas na escola como um todo podem acarretar problemas com dimensões surpreendentes, no tocante à prática avaliativa desenvolvida pelos professores, mas também em relação ao trabalho de supervisão e a questões político-administrativas desenvolvidas na escola.

No primeiro caso, o professor ficará sem a visão externa à sala de aula que contribui muito positivamente para todas as práticas pedagógicas desenvolvidas. E no segundo, o gestor e o supervisor poderão ficar sem subsídios reais a serem considerados na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, dos regimentos internos que regem a instituição; além de não terem possibilidades palpáveis de contribuir junto aos docentes na resolução de problemas que infelizmente ainda permeiam a escola: evasão, repetência, maus resultados e/ou rendimentos escolares, ausência de relação entre a família e a escola, e indisciplina.

Apesar disso, todos reconheceram que a avaliação é importantíssima para a formação de um aluno, seja em qualquer etapa de ensino em que ele esteja, e, que no caso da Educação Infantil, ela deve ser desenvolvida de maneira eminentemente continuada, isto é, permanente e constante, de modo que se analise cada um dos aspectos inerentes às crianças no contexto escolar, familiar e social.

Nessa mesma perspectiva, Gadotti (1991) afirma que:

a avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças. Um educador que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais.

Diante disso, a avaliação é e/ou precisa ser tida, por excelência como um processo contínuo a ser utilizado como instrumento para o professor; não para classificar, medir, promover os alunos, especialmente na Educação Infantil, mas

para que o docente tenha em mãos um estímulo para a construção de conhecimentos e de novos caminhos para o sucesso da prática pedagógica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos dias atuais, as discussões sobre propostas metodológicas, qualidade de ensino, formação de conhecimentos, dentre outras, têm permeado as instâncias da educação em nosso país, atingindo direta ou indiretamente, toda a população, haja vista que a educação se constitui como um bem primordial da sociedade, considerada por muitos, como elemento essencial para o progresso da nação. A avaliação é tida, nesse aspecto, como algo capaz de influenciar, positiva ou negativamente, na formação educacional de um indivíduo.

Nesse contexto, é importante lembrar que a avaliação e os processos ligados a essa prática metodológica estão presentes de forma singular no cotidiano do professor e, portanto, em sua prática de ensino, visto que todas as atividades por ele desenvolvidas precisam ser avaliadas, a partir de diferentes perspectivas e mediante variados aspectos. Dessa maneira, pode-se afirmar que avaliar é algo simplesmente inevitável e que precisa ser tido como algo positivo e construtivo, já que contribui positivamente no processo de construção de conhecimentos dos alunos e dos professores em geral.

Para isso, é necessário que sejam quebrados os paradigmas que associam à prática avaliativa um papel negativo, temido e perturbador, e que é criado devido à má utilização dessa prática. Dessa maneira, e apenas dessa forma, ter-se-ão possibilidades reais de se desenvolver a prática avaliativa baseando-se em perspectivas críticas, concretas, eficazes e continuadas.

É nessa perspectiva, que o processo avaliativo pode ser pensado, por exemplo, mediante sua relação com a Educação Infantil, afinal, trate-se essa de uma etapa de ensino decisivamente importante para a construção nas crianças de quaisquer habilidades futuras. Para isso, é extremamente indispensável que a criança tenha acesso a formas metodológicas distintas e variadas, contextualizadas, integrantes e lúdicas a fim de que sejam desenvolvidas reais habilidades físicas, motoras, intelectuais, sociais e cognitivas em geral que contribuam de maneira positiva na construção de seus conhecimentos.

Relacionando-se à Educação Infantil, a avaliação insere-se não como forma de selecionar, atribuir notas e conceitos ou qualquer outro elemento de tendência

quantitativa às crianças, como ela é tida em muitos casos; mas como um aparato primordial e, portanto, necessário à prática docente para a identificação de todos os mecanismos capazes de influenciar nas construções cotidianas dos educandos. Assim, cada desenho, brincadeira, jogo, estória, enfim, cada participação da criança precisa ser considerada com o objetivo de que tenhamos uma prática docente e uma relação desafiadora, construtivista e oportuna para com as crianças.

Diante disso, especialmente na pré-escola, antes de nos preocuparmos, enquanto docentes, em avaliar a criança tradicionalmente com perspectivas puramente quantitativas e classificatórias, temos que desafiá-las em diversas situações para que consigamos desenvolver seu potencial cognitivo. Isto é, em vez de rotular a criança a partir do que ela ainda não faz, devemos partir daquilo que ela já é capaz de fazer, para assim ajudá-la a construir o que certamente aprenderá.

Diante dessas reflexões, percebe-se que, apesar das limitações e empasses surgidos – falta de compreensão e seriedade de alguns profissionais participantes – o presente estudo foi capaz de contribuir positivamente na prática e especialmente nas reflexões daqueles que se comprometeram em cooperar para a realização da pesquisa. Afinal, a partir das discussões e análises desenvolvidas, foi possível auxiliar professores, gestores e supervisores e cada sujeito participante a enxergar a real importância da avaliação para o desenvolvimento eficaz e concreto da Educação Infantil.

Em linhas gerais, entende-se que é preciso que a avaliação seja tratada como algo fundamentalmente essencial para a prática docente, sendo desenvolvida como exercício avaliativo contínuo, contextualizado, formativo e eficaz, especialmente na Educação Infantil, já que as crianças estão em processo de contínuos aprimoramentos cognitivos. Para tanto, é necessário apoio das políticas públicas, participação das famílias e da comunidade escolar, seriedade daqueles que exercem o magistério e especialmente compromisso de todos os envolvidos no processo educativo de construção de conhecimentos para que reflexões como essa ganhem moldes significativos diante dos problemas que ainda permeiam a escola.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, L. F. **Avaliação Escolar: Desafios e perspectivas**. In: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson, 2001.

BECCHI, E. e BONDIOLI, A. (Org.). **Avaliando a Pré-escola: Uma trajetória de Formação de Professores**. Campinas: Associados, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 3.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. – 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 2ªed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

DEMO, Pedro, 1941. **Saber Pensar** 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. – (Guia da Escola Cidadã; v. 6).

FERNANDES, Manoel. **Aula de Geografia**. Manoel Fernandes. Campina Grande: Bagagem, 2003.

FOUCAULT, M. [1999] 1973. **A verdade e as Formas Jurídicas**. PUC – Rio de Janeiro: Nau Editora.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A crise do capital e a crise ético-política. In: _____. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Transformar o mundo**. São Paulo: FTD, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. – São Paulo: Atlas, 1999.

HOFFMANN, J. **Avaliação na Pré-escola**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KENSKI, Vani Moreira. **Repensando a Avaliação da Aprendizagem**. In: Repensando a Didática. Ilma Passos Alencastro Viegas (Coord.).-21ª ed.rev.e atual, - Campinas, SP: Papirus, 2004.

KRAMER, Sonia (org.) **Profissionais da Educação Infantil**: Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. **Atividades Físicas e Recreativas**: O Lúdico. Unidade Didática Nº 10. João Pessoa, 2005.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MATURANA, Humberto Romesín (2004): www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm. Brasília, Universidade Católica de Brasília, 2 de novembro de 2004.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer a aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2003.

MARCHESI, ÁLVARO; Gil H. Carlos. **Fracasso Escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

MATUI, Jiron. **Construtivismo** – Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MATURANA, Humberto Romesín (2004): www.humanitates.ucb.br/2/entrevista.htm. Brasília, Universidade Católica de Brasília, 2 de novembro de 2004.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia física?** Francisco Mendonça. 6ª Ed.- São Paulo: Contexto, 1998. – (Representando a Geografia). p 40-65.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOYLES, Janete R. **Só Brincar?** O papel do Brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NICOLAU, Marieta Lucia Machado. **A educação pré-escolar fundamentos e didática.** 2 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

OLIVEIRA, Jossely de. **Avaliação contínua x avaliação somativa.** Disponível em: < <http://breltchat.wordpress.com/2012/05/17/resumo-avaliacao-continua-x-avaliacao-somativa-by-jossely-oliveira/> > Acesso em: 24/06/13 às 14:25 h.

PACHECO, José (1995). **Análise curricular da avaliação.** In: PACHECO, J. e ZABALZA, M.(org.). A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário. **Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares.** Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 39-49. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8891/1/An%C3%A1lise%20curricular%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 03/07/13, às 23:55 h.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre duas Lógicas. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** 24ª ed. – São Paulo: Ática, 2010.

ROSSI, Sílvio José (Organizador). **Políticas, Didática e Avaliação na Educação Infantil.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

SAUL, A. M. A. Avaliação Educacional. Disponível em <http://crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=019>. Acesso em: Nov. 2013.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem.** Telma Weisz; com Ana Sanchez. – 2ed.. – São Paulo: Ática, 2009.

YOUNG, Michael. **Para que Servem as Escolas?** In: Maria Zuleide da Costa Pereira, Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Rita de Cavalcanti Porto (Organizadoras)

Globalização, Interculturalidade e Currículo na Cena Escolar. Capinas, SP: Editora Alínea, 2009, p. 37 – 54.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

APÊNDICE A – Questionário aos Professores



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR

1 – Qual(is) o(s) objetivo(s) da avaliação na educação infantil?

- () Promover a criança para o ensino fundamental
- () Verificar qual aluno possui mais conhecimento
- () Acompanhar e registrar o desenvolvimento da aprendizagem
- () Ser uma ação crítica e transformadora no acompanhamento da criança
- () Possuir caráter classificatório ao final de cada bimestre
- () Outro(s) _____

Justifique sua Resposta:

2 – Em que/quais momento(s) a avaliação deve acontecer?

- () Apenas na sala de aula
- () Em todo o espaço escolar
- () Em dias específicos e programados no início do ano letivo
- () Em todos os momentos nos quais a criança esteja participando de atividades
- () Apenas nas provinhas elaboradas pelo(a) professor(a) junto a supervisão
- () Outro(s) _____

3 – Quais ações praticadas pelas crianças devem ser incluídas na avaliação do professor?

- () Observação
- () Participação
- () Comportamento
- () Interação
- () Produção

4 – Que/quais instrumento(s) pode(m) auxiliar o professor da educação infantil no momento da avaliação?

- () Prova escrita
- () Registros fotográficos ou audiovisuais
- () Fichas de observação
- () Informações com a família
- () Ficha de comportamento
- () Atividades Lúdicas, dê um exemplo:_____

5 – Todas as crianças aprendem no mesmo ritmo?

- () Sim, as crianças aprendem do mesmo jeito, de acordo com a série em que está matriculada
- () Não, cada criança possui um ritmo individual de aprendizagem, independente da série em que está matriculada
- () Depende da série, da idade e do professor
- () Outro (s)_____

APÊNDICE B – Questionário aos Gestores



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES

1 – O que o gestor escolar pode oferecer ao professor para uma avaliação eficaz?

- () Materiais didáticos atualizados
- () Recursos tecnológicos avançados
- () Exercícios xerografados para aplicação em sala de aula
- () Formação continuada para os professores
- () Espaço para troca de experiências e reflexões sobre a prática docente
- () Outro(s) _____

2 – Quais os desafios enfrentados pelo gestor no processo avaliativo?

- () O descaso governamental com a educação
- () A falta de recursos didáticos
- () O baixo número de questões na avaliação escrita
- () O desprestígio da escola pública
- () A evasão escolar
- () Outro _____

Justifique:

3 – A família também influencia na avaliação das crianças?

- () sim () não

Justifique a resposta:

4- Sobre a participação da família na escola o gestor deve:

- () Promover reuniões para falar sobre as notas dos alunos
- () Promover ações na escola para que os pais possam participar
- () Propiciar momentos de lazer com os pais
- () Executar projetos sobre temas pertinentes no bairro
- () Organizar reuniões semanais para falar sobre o comportamento dos alunos
- () Outro _____

5 – Como você percebe o uso de jogos na avaliação?

- () É um recurso normal como qualquer outro
- () É um recurso dispensável, pois é apenas algo lúdico
- () É um recurso indispensável, pois motiva o aluno a aprender
- () Este recurso não auxilia a aprendizagem das crianças
- () É um recurso que dificulta a aprendizagem das crianças
- () Outro _____

APÊNDICE C – Questionário aos Supervisores



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO PARA O SUPERVISOR ESCOLAR

1 - Qual o papel do supervisor escolar no processo avaliativo? Marque a(s) alternativa(s) que você considera correta(s).

- ☐ supervisionar as avaliações escritas
- ☐ agendar e elaborar a avaliação escrita
- ☐ corrigir as avaliações elaboradas pelo professor
- ☐ acompanhar o processo de ensino/aprendizagem durante as avaliações
- ☐ questionar o nível de dificuldade das avaliações
- ☐ outro _____

2 – Como deve ser a relação professor/ supervisor para uma avaliação satisfatória?

- ☐ uma relação extremamente profissional que vise o sucesso da instituição
- ☐ uma relação de dependência do primeiro em relação ao segundo
- ☐ uma relação de respeito, acima de tudo, à hierarquia das funções
- ☐ uma relação de igualdade e apoio mútuo
- ☐ uma relação de respeito às regras da escola
- ☐ outro _____

3 – Que/quais ação/ações o supervisor deve esperar do aluno nos momentos de avaliação?

- ☐ atenção às regras da escola
- ☐ memorização dos conteúdos estudados
- ☐ reflexão sobre os conhecimentos adquiridos
- ☐ atitude investigativa e criativa
- ☐ temor ao gestor escolar
- ☐ outro _____

4 – O que não compete ao supervisor escolar durante o processo avaliativo?

- ☐ planejar as atividades que antecedem a avaliação
- ☐ orientar os professores nas formas de avaliação mais eficazes
- ☐ fazer levantamento junto aos professores do desempenho dos alunos

- ☐ diagnosticar os alunos com necessidades especiais ou problemas de aprendizagem
- ☐ auxiliar os professores quando enfrentam problemas de aprendizagem ou indisciplina
- ☐ outro _____

5 – Quais recursos podem ser aproveitados nos momentos de avaliação?

- ☐ prova escrita
- ☐ chamada oral
- ☐ jogos educativos
- ☐ livros diversos
- ☐ testes de memorização
- ☐ atividades lúdicas
- ☐ outro(s) _____

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

Esta pesquisa é sobre **O PAPEL DO EDUCADOR NA PRÁTICA DO PROCESSO AVALIATIVO EFICAZ** e está sendo desenvolvida por JOSIÉLLINGTON ARAÚJO DA SILVA, aluno do Curso de Pedagogia, da UFPB, em sua modalidade a distância, sob as orientações da Professora Ms. Danielle Menezes de Oliveira Gonçalves.

O objetivo do estudo é analisar a importância da avaliação para o desenvolvimento eficaz e concreto da Educação Infantil. A pesquisa será realizada através de entrevistas e aplicações de questionários com Professores que atuam na docência em Educação Infantil nas escolas do município de Mari-PB e tem como finalidade contribuir para a formação profissional e com os docentes atuantes na Educação Infantil e nas primeiras séries do ensino básico, de maneira a refletir, por exemplo, acerca da Educação Infantil e da relação que ela estabelece com a avaliação, entendendo a avaliação como uma prática facilitadora do desenvolvimento do processo cognitivo de uma criança.

Solicita-se, assim, a sua autorização para a realização das entrevistas e aplicação dos questionários, como também para que os resultados deste estudo possam ser utilizados no TCC, requisito obrigatório para a conclusão do curso.

Diante disso, ressalta-se que todas as informações coletadas serão manuseadas e analisadas em total sigilo, e em ocasião da publicação, sua identidade e a dos demais envolvidos serão mantidas em sigilo absoluto. É necessário esclarecer que sua participação no estudo é importantíssima e puramente voluntária, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

Estarei a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Contato com o Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com o pesquisador, JOSIÉLLINGTON ARAÚJO DA SILVA, residente à Rua: São Sebastião, nº 116, Centro – Mari – PB. CONTATOS: (83) 96426691 – josiellington@hotmail.com

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e confirmo a minha participação na pesquisa e a provável para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura legível do Responsável Legal
do Participante da pesquisa

Assinatura legível da Testemunha

APÊNDICE E – Termo de Anuência



UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, _____, diretora Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Profª Maria Anunciada Dias, declaro para os devidos fins acadêmicos que concordo com a execução do projeto de pesquisa, titulado: **O PAPEL DO EDUCADOR NA PRÁTICA DO PROCESSO AVALIATIVO EFICAZ** o qual corresponde ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC – do graduando Josiéllington Araújo da Silva, orientado pela Professora Ms. Danielle Menezes de Oliveira Gonçalves, que se realizará nessa instituição.

Mari, ____ / _____ / ____.

Assinatura